

Türkiye Eğitim Dergisi

(2021) Cilt 6, Sayı 2, s. 370-393

İngiltere, Yeni Zelanda ve Çin Halk Cumhuriyeti'nde Eğitimde Özerklik ve Okul Özerkliğinin Göstergelerinin Kronolojik ve Karşılaştırmalı İncelenmesi

Orhun KAPTAN¹

Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ²

Özet

Bu araştırmanın amacı İngiltere, Yeni Zelanda ve Çin Halk Cumhuriyeti ülkelerindeki eğitim sistemlerinde özerkliğin incelenerek okul özerkliğine neden olan etkenlerin ve okul özerkliğinin göstergelerinin tespit edilmesidir. Araştırma nitel araştırma yaklaşımının belgesel tarama deseni ile yürütülmüştür. Bu kapsamda konuya ilişkin 31 makale, 4 bildiri, 14 kitap ve 2 resmi yazı olmak üzere 51 eser incelenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın başlıca bulgularına göre İngiltere'de okul özerkliği ulusal ve uluslararası düzeyde rekabet ve okul çeşitliliğinin sağlanması amacıyla gerçekleştirilmekteyken Yeni Zelanda ve Çin Halk Cumhuriyeti'nde okul özerkliğine yönelik reformların itici gücü ekonomik buhranlar ile başa çıkabilmedir. Okul özerkliğinin göstergeleri ise okulların kendi müfredatlarını oluşturabilmeleri, merkezden bağımsız olarak kendi hesap verilebilirlik uygulamalarını yürütmeleri, personeli işe alma ve işten çıkarma yetkisi, kendi öğrencisini seçebilme yetkisi, yerel eğitim otoritesinden finansal bağımsızlık ve okul yönetiminde veli, vakıf, dini ya da ticari grupların temsil oranı olarak tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak Türk eğitim sisteminin oldukça fazla merkezi yapısının hafifletilmesi önerilmektedir. Bununla birlikte özerkliğin kademeli olarak denetim, finansman ve eğitim programları açısından yerel ve bölgesel eğitim otoriteleri ile okul yönetim kurulları arasında paylaşılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler

Okul özerkliği
Eğitimde yerelleşme
Eğitimde hesap verilebilirlik
Eğitim reformu
Okul özerkliği göstergeleri

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 30.07.2021

Kabul Tarihi: 23.12.2021

Elektronik Yayım Tarihi: 27.12.2021

DOI: 11.11111/ted.xx

¹Uzm., orhunkaptan@gmail.com, orcid: 0000-0002-1700-9365

² Prof. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Bölümü, ibrahimkocabas06@gmail.com, orcid:0000-0002- 3540-2427

A Chronological and Comparative Study of Autonomy in education in England, New Zealand and China and Indicators of school autonomy

Orhun KAPTAN¹Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ²

Abstract

The aim of this research is to examine the autonomy in education systems in England, New Zealand and the People's Republic of China and to determine the factors that cause school autonomy and the indicators of school autonomy. The research was carried out with the documentary review design of the qualitative research approach. In this context, 51 works, including 31 articles, 4 papers, 14 books and 2 official articles, were examined. The obtained data were analyzed by content analysis. According to the main findings of the research, while school autonomy in England is carried out for the purpose of ensuring competition and school diversity at national and international level, the driving force of reforms for school autonomy in New Zealand and the People's Republic of China is to cope with economic depressions. Indicators of school autonomy are the ability of schools to create their own curricula, implement their own accountability practices independently of the central government, the authority to hire and fire personnel, the authority to choose their own students, financial independence from the local education authority, and the representation rate of parents, foundations, religious or commercial groups in school management. Based on the results of the research, it is suggested that the central structure of the Turkish education system should be alleviated. However, autonomy needs to be gradually shared between local and regional education authorities and school boards in terms of supervision, financing and education programmes.

Keywords

School autonomy
Decentralization in education
Accountability in education
Education reforms
School autonomy indicators

About Article

Sending Date: 30.07.2021
Acceptance Date: 23.12.2021
Electronic Issue Date: 27.12.2021

DOI: 11.11111/ted.xx

GİRİŞ

Eğitim politika ve uygulamalarında özerklik sıklıkla kullanılan bir kavramdır. Özerklik bireyin ya da grubun kendi kurallarını koyması, kendi kendini yönetmesi ya da kendi kapasitesine uygun olarak kendi kendini sınırlaması, özgür düşünmesi, almış olduğu kararları uygulayabilmesi için güce ya da yetkiye sahip olması olarak tanımlanabilir (Babadağ, 2001; Ryan ve Deci, 2004; Wermke ve Salokangas, 2015). Okul özerkliği ise amaç, politika, öğretim programı, standardizasyon, hesap verilebilirlik gibi merkezi yapı içinde ana

¹Uzm., orhunkaptan@gmail.com, orcid: 0000-0002-1700-9365

² Prof. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Bölümü, ibrahimkocabas06@gmail.com, orcid:0000-0002- 3540-2427

hatları belirlenmiş olan konularda okulların karar alma yetki ve sorumluluğunu merkezden devralmaları, yönetimle ilgili karar alma yetkisinin de okul düzeyine aktarılmasıdır (Yolcu, 2010).

Okul özerkliği kavramının 1980'li yıllardan itibaren pek çok ülkede eğitim reformlarının merkezine alındığı, bu reform ihtiyacının neoliberal ekonomi politikalarının bir gerekliliği olarak uygulamaya konduğu ve uluslararası finans örgütlerinin mali destek sağlamak için eğitimde yerleşmeyi bir şart olarak ileri sürdüğü görülmektedir (Kasser, 2011, Keddie, 2015; Xia vd. 2017). Diğer taraftan okul özerkliği konusunda köklü gelenekleri olan ülkelerde özerklik dinamik yapısını sürdürmeye devam etmektedir.

Alan yazında okul özerkliği konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde okul özerkliğinin gerçekleştirilmesinin farklı nedenlerinin olduğuna yönelik görüşlerin ileri sürüldüğü görülmektedir. Baş (2017) çalışmasında özerklik hareketlerinin nedeni olarak bireyselleşmeyi göstermektedir. Yolcu (2010) ise neoliberal dönüşümün eğitimde özerklik konusunda etkili olduğunu ve bu süreçte devletin yeniden yapılandırılması hareketlerinde devletin kamusal yönünün ortadan kaldırılmak istenmesini okul özerkliğinin nedeni olarak ortaya koymaktadır. Göksoy (2020) küreselleşmeyi okul özerkliğine neden olarak görürken, Yılmaz Fındık ve Kavak (2017) PISA sınav sonuçları ve okul özerkliği üzerine yaptıkları araştırmada özerkliğin nedenini öğrenci başarısını artırma olarak ifade etmişlerdir.

Uluslararası literatürde de farklı nedenlerin ortaya konulduğu görülmektedir. Maslowski vd. (2007) okul özerkliğinin çok farklı nedenleri olsa da başlıca neden olarak okul kalitesini yükseltme arzusunu ifade etmişlerdir. Maslowski vd. aynı araştırmada personel yönetiminde özerklik ile öğrencilerin okuma becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Hanushek vd. (2011) de PISA sonuçları ve okul özerkliği konusunda OECD ülkelerinde gerçekleştirdikleri panel veri analizinde gelişmiş ülkelerde okul özerkliğinin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini, az gelişmiş ülkelerde ise özerkliğin öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Arcia vd. (2011) 19. Yüzyılda okul özerkliğinin ve felsefi anlamda akademik özgürlük sağlama amacı güttüğünü, 20. Yüzyılda ise demokratik katılımı sağlamak ve okullar ile okulların içinde buldukları toplum arasındaki bağı güçlendirmek amacı taşıdığını ifade etmektedir. Higham ve Earley (2013) ise İngiltere özelinde üç amacın olduğunu ileri sürmektedir. Buna göre ilk amaç ulusal müfredat üzerindeki kural ve yönlendirmelerin kaldırılması gibi gereksiz görev ve yüklerin ortadan kaldırılmasıdır. İkinci amaç iyi performansı ödüllendirmek ve kötü performansa odaklanabilmek için ödeme ve çalışma koşullarında okul yönetimlerine özerklik sağlamaktır. Üçüncü amacın ise tüm okulları akademi okuluna dönüştürmek olduğunu ifade etmektedir.

Ulusal ve uluslararası alan yazında yapılan çalışmalara bakıldığında okul özerkliğinin nedenleri konusunda farklı görüşlerin olduğunu söyleyebiliriz. Bu bakımdan okul özerkliğinin kronolojik olarak geçtiği süreçleri izlemek ve buna bağlı olarak özerkliği belirli bir çerçeve içinde incelemek bir gereklilik olarak ifade edilebilir. Bu nedenle bu araştırmada İngiltere, Yeni Zelanda ve Çin Halk Cumhuriyeti'nde özerklik hareketlerine ülkeleri sevk eden nedenlerin araştırılması amaçlanmaktadır. Araştırmada İngiltere, Yeni Zelanda ve Çin Halk Cumhuriyeti'nin seçilmiş olmasının nedeni okul özerkliği konusunda en erken örneklerin bu ülkelerde gözlenmesidir. 1980 yılında Thatcher hükümeti ile birlikteneoliberal politikalar İngiltere'den tüm dünyaya yayılmaya başlamıştır (Whitty, 1999). Ekonomi

politikasındaki değişimler eğitim politikalarını da etkilemiş, eğitimin daha rekabetçi bir hal alması (Hood, 2019) ve eğitimin maddi yükünün merkezi otoritelerden alınarak kamuya yansıtılması söz konusu olmuştur (Yolcu, 2010). İngiltere ve ABD'ni ilk olarak takip eden ülkeler olmaları bakımından Yeni Zelanda ve Çin Halk Cumhuriyeti'nde araştırma kapsamına alınmıştır. ABD ise eyaletlerde gözlenen uygulama farklılıkları nedeniyle araştırma kapsamına alınmamıştır. Araştırmanın alt amacı ise okulların sahip oldukları özerkliğin düzeyini belirlemek üzere okul özerkliğinin göstergelerini tespit etmektir.

İngiltere, Yeni Zelanda ve Çin Halk Cumhuriyeti'nde Okul Özerkliğinin Ana Hatları

İngiltere, Yeni Zelanda ve Çin Halk Cumhuriyeti'nde okul özerkliğinin tarihsel temelleri incelendiğinde 1940'lı yılların bir başlangıç noktası teşkil ettiğini ifade etmek olasıdır. Bu sürecin 1970'li yılların sonuna kadar bu ülkelerde istikrarsız özerklik hamleleri ile merkezi eğitim yapılaşmaları arasında gidiş ve gelişlere sahne olduğu görülmektedir. 1980'li yıllar ile birlikte eğitimde özerklik ve okul özerkliği konusunda somut adımlar atılmaya başlanmıştır.

İngiltere'de 1944 yılındaki Eğitim Yasası ile öğretmenlerin ve okul yönetimlerinin uyguladıkları müfredatların kontrolü demokratik yollar ile seçilen yerel eğitim otoritelerine bırakılırken, merkezi hükümetin eğitimdeki rolü sadece finansman düzeyine indirilmiştir (Male, 2021). Yeni Zelanda'da ise okul özerkliği reformlarının temelini atan gelişme 1930 yılındaki Büyük Buhran olarak görülebilir (Macpherson 1993b). Çin Halk Cumhuriyeti'nde 1949 yılından başlayarak yerleşme gidişli gelişli şekilde uygulanmış olsa da son yirmi yılda Batı'daki muadil ülkelerde olduğu gibi yerleşme kalıcı olarak gerçekleşmektedir (Ngok, 2004). Çin Halk Cumhuriyeti'nin uzun yıllar merkezi bir siyasi sistemi ve planlı bir ekonomisi olmuştur. 1978 yılından itibaren de ekonomik gelişmeye odaklanan reform hareketleri ve açılma politikaları uygulamışlardır (Fan ve Zhang, 2020).

Çin Halk Cumhuriyeti'nde eğitim 1970'ler öncesinde merkezidir ancak 1980'lerden sonra eğitim politikasında üç eğilimin istikrarlı şekilde sürdürüldüğü ifade edilebilir. Bunlar;

- 1) Nitelikli bir işgücü oluşturulması,
- 2) Kırsal ve az gelişmiş alanlarda eğitime odaklanmak,
- 3) Kaynakların etkili kullanımının sağlanması için yerleşme ve piyasalaşma önlemleridir.

Eğitim politikası reformunun uygulamaya geçirilmesinin bir sonucu olarak eğitim sorumluluğunun ademi merkezileştirilmesi ve yerel kurumlara kaynak tahsisi, belki de Çin eğitim sistemindeki en radikal değişiktir (Xia vd., 2017). Çin her ne kadar tek parti hükümeti devleti olsa da 1980'li yıllardan itibaren gelişen piyasa gücünün etkisi artarak hissedilmektedir (White ve Wade, 1988). Bu nedenle ülkede devlet eğitimde yerleşme ve piyasalaşma adı altında, okullara sosyal yardım sağlama görevinden kasti olarak geri çekilmekte ve yetkisini yerel düzeye, halk düzeyine ve hatta bireysel düzeye devretmektedir (Cheng, 1997; Mok, 2000). Öte yandan Çin'de eğitimde yerleşme reformlarını Batı'daki reform hareketlerinden ayıran en önemli nokta reformların Yeni Sağ ideolojinin etkisi altında gerçekleşmemiş olmasıdır. Çin'de eğitimde yerleşme reformlarının başlıca itici gücü tüm ülkedeki öğrenciler için yeterli eğitim finansmanını sağlamak amacıyla Çin Halk

Cumhuriyeti hükümetine yaşamakta olduğu mali dar boğazda yardımcı olmaktadır (Ngok, 2004).

İngiltere’de Okul Özerkliği Hareketleri

İngiltere’de, 1980’lerden önce, öğrencilerin büyük çoğunluğu, okullar üzerinde siyasi ve bürokratik kontrol uygulayan, aynı zamanda onlara önemli ölçüde profesyonel destek sağlayan demokratik olarak seçilmiş yerel eğitim otoritesi (Local Education Authority - LEA) tarafından yürütülen devlet okullarında eğitim görmektedir. Ayrıca devlet okulu sistemi içinde, bu LEA’lardan fon alan ve bu LEA’lar tarafından değişen derecelerde özerklik verilen çoğu kilise okulu da bulunmaktadır. 1970’ler boyunca medya, eşit fırsatları teşvik etmeye kendini adanmış sol görüşlü İşçi Partisi yönetimleri tarafından kontrol edilen şehir içi LEA’larda, okulların ve öğretmenlerin sözde başarısızlıklarına ve gereksizliklerine odaklanmaya başlamıştır. 1979’daki Muhafazakâr devrimden sonra, Thatcher ve Major Hükümetleri (John Major, Thatcher Hükümeti döneminde maliye bakanı olarak hizmet vermiş ve 1990 ile 1997 yılları arasında hem Muhafazakar Parti lideri olarak hem de Birleşik Krallık başbakanı olarak hizmet etmiştir), 1980’lerde ve 1990’ların başında kabul edilen bir dizi eğitim yasasının hükümleri aracılığıyla LEA’nın devlet okulları üzerindeki tekeli kırılmaya girişmişlerdir. Eğitim müfredatı üzerinde daha fazla merkezi hükümet kontrolü uygulamak ve ulusal bir test sistemi aracılığıyla kamuya hesap verebilirliği artırmak için tasarlanmış ulusal bir müfredatın yanı sıra, diğer politikalar ebeveyn seçimini artırmaya ve sorumlulukları LEA’lardan okullara aktarmaya çalışmıştır (Whitty, 1999).

Thatcher hükümetinin ilk icraatı, LEA’ların yetkilerinde yalnızca geçici değişiklikler yapmıştır. 1980 Eğitim Yasası, devlet okulları arasında ebeveyn seçimini artırmak için bir dizi önlem ve yoksul hanelerden gelen akademik olarak yetenekli çocukların ülkenin seçkin özel okullarından bazılarında devam etmelerini sağlamak için devlet finansmanı sağlayan yardım gereksinimi olan bölgeler şemasına göre yardım uygulamalarını başlatmıştır (Edwards vd., 1989). 1986 yasasında, okul yönetim organları, kendi bölgelerine hizmet eden yerel politikacıların yerleşik çoğunluğunu ortadan kaldırarak ebeveynlerin ve yerel ticari çıkar gruplarının temsilini artıracak biçimde reforme edilmiştir. 1980’lerin ikinci yarısında hükümet, tamamen LEA’ların etkisinin dışında yeni devlet okulu biçimleri yaratmaya çalışmıştır. 1986’da şehir teknoloji kolejleri (City Technology Colleges - CTC), yeni ortaokullar olarak tasarlanmıştır. Bilim ve teknolojiye vurgu yapan bir müfredata sahip CTC’ler, hem devlet hem de bağımsız tröstler tarafından yönetilmektedir. Çeşitli işletmeleri temsil eden bu tröstlerin okulların sermaye finansmanının çoğunu sağlaması beklenmiştir ancak iş dünyasının bu okulları finanse etme konusundaki isteksizliği, hükümetin sonunda eğitim yatırımı maliyetlerinin çoğunu da karşılamak zorunda kalmıştır (Whitty vd., 1993). Daha sonra, 1988 Eğitim Reformu Yasası’ndaki bir madde, mevcut birçok devlet okuluna, bir ebeveyn oylamasından sonra LEA’lardan çıkma ve kendilerini merkezi hükümetten doğrudan fon alan hibe destekli okullar olarak yönetme fırsatı sunmuştur. Margaret Thatcher, çoğu okulun sonunda bu yolu seçeceği umudunu da dile getirmiştir (Whitty, 1999). 1993 Eğitim Yasası, okul sisteminde çeşitlilik, seçim ve kurumsal özerklik ilkelerini daha fazla genişletmiştir. Okulların kendi yönetim kurulları tarafından yönetilmeleri daha fazla yaygınlaştırılmış, neredeyse tüm okullara LEA’lardan ayrılma hakkı tanınmış, farklı öğrenci kaydetme yöntemlerini kabul ederek okulların kendilerine özgü kimlikler inşa edilmesinin önü açılmış ve bazı özel okullara da Hibe Okulları (Grant Maintained Schools - GM) olma hakkı verilmiştir. Bir yandan bu değişimler okul yönetim kurullarının gücünü

arttırma, buna paralel olarak velilerin eğitimde daha fazla söz sahibi olmalarını sağlama anlamına gelirken diğer taraftan LEA'ların da etkisinin günden güne daha fazla azalması ve merkezi bir finans birimi tarafından okulların kontrol edilmesi olarak da yorumlanmaktadır (Whitty, 1999). 1993 yılından sonraki yıllarda LEA'ların etkisinin büyük ölçüde azalacağı düşünülmüş olsa da okulların kendi LEA'larından ayrılma oranı hükümetin beklediği düzeyde gerçekleşmemiştir. Anderson (1995) o yıllarda hükümetin bütün okulları GM okullarına dönüştürme arzusuna sahip olduğunu ileri sürmektedir. Buna göre okulların finansmanının merkezden yapılması teklif edilmekte ancak bu finansmanı nasıl kullanacaklarının yetkisi okul yönetimince kararlaştırılmaktadır.

Clark'ın (2009) aktardığına göre 1988 yılında Thatcher Hükümeti resmi ortaokullara yerel eğitim otoritesinin kontrolünden çıkarak özerk GM okulu haline gelebileceklerine yönelik bir yasa çıkarmıştır. GM okulları finansmanını LEA'dan değil de doğrudan merkezi hükümetten alacak okullardır. Okulun yönetim kurulu 10-15 kişiden oluşmaktadır. Yönetim kurulunun başında baş-öğretmen ve öğretmenler ile veli temsilcileri bulunmaktadır. Öğretmen sözleşmelerinden okulun taşınmazlarına kadar yetki LEA'dan alınarak okulun kendisine teslim edilmektedir. Merkezi hükümet GM okullarına öğrenci kayıtları konusunda da yetki vermiştir. Buna göre devlet okullarına kaydolmak isteyen öğrenciler doğrudan okulun kendisine başvurmaktadır. Buna karşılık olarak GM okulları kayıtlar konusunda seçici olmadıklarını ortaya koymak üzere öğrenci kayıtlarına ilişkin yıllık olarak rapor yayımlamak zorundadır. GM okulları kayıt parası almadıkları gibi öğrenci kaydı için bir eleme sınavı da yapmamaktadırlar. GM okullarının bütçesi diğer okullara göre daha yüksektir ve kayıt oranlarına göre ödeme almaktadırlar.

Bir okulun GM Okulu olabilmek için özel bir şirketin yürüttüğü bir oylama yapması gerekmektedir. Buna göre aileler kabul ya da ret oylarını kapalı bir zarf ile ulaştırmaktadırlar. Oyların çoğunu kabul olarak alan okullar GM Okulu olarak başvuru yapabilirler ancak bu başvuru formaliteden öte değildir çünkü başvuru yapan hemen her okulun başvurusu kabul edilmiştir. 1997 yılında İşçi Partisi Hükümeti gelince GM Okulları uygulamasını dondurmıştır. Daha önce GM Okulu statüsünü elde etmiş okulların tüm hakları saklı kalmıştır ancak yeni GM Okulu başvurusu kabul edilmemiştir. 1988 ile 1997 yılları arasında yaklaşık olarak 1000 okul GM Okulu olarak dönüştürülmüştür (Clark, 2009).

İşçi Partisi'nin 2000 yılındaki eğitim yasası ile ABD'deki sözleşmeli okullara benzer Akademi okullarının kurulması söz konusu olmuştur. Okul yöneticilerine okulları üzerinde doğrudan kontrol sağlayan bu okul türünde amaç performansın yükseltilmesidir. 2010 yılına kadar bu okullar Eğitimde Değerlendirme Ofisinin (Office for Standards in Education) yetersiz olarak rapor verdiği ortaokullardan seçilmiştir. 2010 yılında koalisyon hükümeti tarafından gerçekleştirilen bir reform ile tüm ilk ve ortaokullara Akademi okulu olma hakkı sunulmuştur. 2010 yılından 2020 yılının Nisan ayına kadar 16,766 ilkokuldan 5,951'i akademilere dönüşmüştür. Akademiler yönetim bakımından iki türü bulunmaktadır. Bir resmi okul tek başına bir akademiye dönüşebileceği gibi birden çok okul bir araya gelerek tek bir yönetim kurulu tarafından yönetilen çoklu akademi haline de gelebilmektedir (Neri ve Pasini, 2020). İngiltere'de okul özerkliği hareketlerinin kornolojisi incelendiğinde özerkliğin yerel eğitim otoritesinden bağımsız hale gelme yönünde ilerlediğini görmek mümkündür. Buna bağlı olarak okulların finansmanının merkezi hükümet tarafından yapıldığı görülmektedir. Merkezi hükümet eğitim bakanlığı aracılığıyla finansmanı doğrudan okullara ulaştırmaktadır.

Yeni Zelanda'da Okul Özerkliği Hareketleri

Yeni Zelanda eğitim sisteminde iki baskın akımın okulların özerkleşmesinde etken olduğu görülmektedir. Reform beklentisi içinde olan ilk görüş demokratik-popülist akımdır. 1970'li yıllarda okul yönetimlerinde velilerin daha etkin olmaları için baskılar ve yerel olarak okulların işlevsel düzeyde merkezi Eğitim Departmanından daha fazla bağımsız olması yönünde talepler artmıştır. Bu baskılar karşısında yönetim kuruluna daha fazla veli alınması gibi küçük değişiklikler yapılmıştır. Bu taleplere azınlık gruplarından da destek gelmiştir. Özellikle Maori ve Pasifik Adası halklarının ihtiyaçlarının mevcut merkezi eğitim ile karşılanamadığı ifade edilmiştir. Yeni Zelanda'da eğitimin halktan ve halkın ihtiyaçlarından koptuğuna yönelik şikayetler 1980'li yıllarda sıklıkla dile getirilmeye devam etmiştir (Fitzgerald vd. 2003; Gordon 1992a; Gordon 1992c; Gordon 1992d). İkinci akım ise yönetsel ve işletmecilik akımıdır. Bu akımın reforma yönelik beklentisi ise okullarda uygulamaya daha yakın olan kesim tarafından kararların alınması ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi sürecinde etkin kararların daha hızlı uygulanmasıdır. Okulları birer işletme olarak gören bu akıma göre eğitim yönetiminin daha etkili hale getirilmesi gerekmektedir (Fitzgerald vd. 2003; Gordon 1992a; Gordon 1992c; Gordon 1992d; Hood, 2019; Middleton, 1990). Yeni Zelanda'da okul özerkliğine yönelik hareketler 1984 yılında İşçi Partisi hükümetinin kurulmasıyla hız kazanmıştır. Novlan'ın (1998) aktardığına göre hükümete bilgi sunmak üzere 1987 yılında 17 görev gücü ekibi kurulmuştur ki bunlardan biri de başkanlığını Brian Picot'un yaptığı Eğitim Yönetiminin Gözden Geçirilmesi İçin Görev Gücüdür. Sıklıkla Picot Raporu (1988) olarak anılan raporda:

- 1) "İdari kapasiteler, yeni teknolojinin, değişen ve çoğul değerlerin, yeni kültürel duyarlılığın ve eğitim hizmetleri talebinin birleşik etkilerine ayak uyduramamaktadır. Daha fazla tepkisel olmalarına ihtiyaç vardır.
- 2) Yönetim sistemleri, verimli ve etkili hizmet sağlamak için çok karmaşık ve parçalı hale geldi, bu da müsrif tekrarlara ve müşteri memnuniyetsizliğine neden olmaktadır. Sürdürülebilir olmayan maliyetler artmaya devam ederken, başarı standartları düşmektedir.
- 3) Öğretmenler de dahil olmak üzere eğitimin içindekiler kendi kendine hizmet etmektedirler; "sağlayıcı-yakalama" modeline göre okullar fon bulmak üzere yerel yönetim ofisleri ile çalışmaktadır.
- 4) Hesap verebilirlik, eğitim amaçlarından ziyade idari düzenlemelere bağlılığı ölçmektedir."

ifadeleri yer almaktadır. Picot (1988) bu belgeyi şu şekilde bitirmiştir: "Özellikle merkezi politika, finansman ve hizmet sunumu ile okullar veya kurumlar tarafından verilen eğitim arasındaki karar noktalarının sayısını azaltmak için oldukça radikal bir değişimin zamanı geldi" (s. 36). Bu rapor, 14 aylık bir süre içinde izlenecek reform önlemlerinin yönünü belirlemiştir. 1 Ekim 1989'da Başbakan Lange'nin (1988) 'Yarının Okulları: Yeni Zelanda'da Eğitim Yönetiminin Reformu' başlıklı ve Picot raporunda yer alan eğitim reformu önerilerinin çoğunu içeren raporunun uygulanmaya konması eğitim reformunun da başlamasına neden olmuştur. Yürürlüğe giren değişiklikler, eğitim departmanının küçültülmesine ve 10 büyük İlçe Eğitim Denetim biriminin dağıtılmasına neden olmuştur.

1989 yılında Yeni Zelanda devlet okulları sistemini yerelleştirme sürecini başlatmıştır. Yarın'ın Okulları olarak bilinen plana göre meclis onlarca yıl boyunca devlet okullarını yönetmiş olan Eğitim Departmanını kaldırmış ve ülkenin 2700 ilköğretim ve ortaöğretim

kurumunun yönetimini ve kontrolünü her okuldaki velilerden seçilen bir temsilciler kurullarına devretmiştir. Merkezi hükümet okullara para desteği sağlamaya devam etmiş, öğretmenlerin sözleşmelerini de yeni bir Milli Eğitim Bakanlığı kanalı ile yapmaya devam etmiştir. Bu yeni bakanlığın yaptırım gücü işlevsel otorite olmaktan çıkıp politika belirleme olarak tanımlanmıştır. Bu reformun merkezinde kendi kendini yöneten ve halka karşı hesap vermesi düşünülen okulların oluşturulması yatmaktadır (Fiske ve Ladd., 2001). 1989 öncesinde Yeni Zelanda eğitiminin baş aktörleri müfettişlerdir. Öğretmenlerin işe alımı ya da iş akdinin feshi, profesyonel gelişim, kaynakların dağıtımı, yeni müfredatın oluşturulması ve yöneticilere tavsiyeler sağlanması müfettişlerin sorumlulukları arasındadır. Müfettişlerin yetkilerinin yüksek olduğu eğitim modeli okul özerkliği ile çalışmaktadır ancak okul özerkliğine geçildiğinde müfettişlerin oynadığı rolün hakkının verilmesi gerekmektedir. Bunun için hesapverilebilirlik etkin şekilde kullanılmıştır (Fiske ve Ladd. 2001). Yarın'ın Okulları planına göre ilk olarak Eğitim İzleme Ofisi kurulmuştur. Bu kurum Eğitim Bakanlığından bağımsız bir kurum olsa da bakanlığa karşı sorumludur. Her iki yılda bir, eski öğretmenlerden oluşan bir ekip okulları teftiş etmek için okullara gitmekte, dersleri izlemekte ve evrakları kontrol etmektedir. Bu denetimin sonunda da her okulun güçlü ve zayıf yanlarının neler olduğunu gösteren bir rapor yazmaktadırlar (Fiske ve Ladd., 2001).

Eğitim İzleme Ofisleri ilk aşamada okulları hem mali olarak hem de eğitim içerikleri açısından denetleme yetkisine sahipken sonraki süreçte mali denetleme yetkisi elinden alınmıştır. Eğitim içerikleri açısından değerlendirmede ise merkezi eğitim politikaları ile okulların yerel olarak kendi eğitim politikaları arasında bir ikilem gözlenmiştir. Reformun dayanak noktalarından biri olan demokratik-popülist akıma göre okullar kendi müfredatlarını hazırlama yetkisine sahip olmalıdır. Buna uygun olarak da azınlıkların haklarını koruyan ve okulun içinde bulunduğu bölgenin gerçeklerine uygun içerikler üretilecektir. Öte yandan bakanlık tarafından belirlenen merkezi politikaların uygulanması da bakanlığın okullara fon aktarmaya devam etmesi nedeniyle bir gerekliliktir. Bu soruna çözüm bulmak üzere üç yönlü bir sözleşme imzalanması öngörülmüştür. Okullar hem kendi içinde buldukları topluluk ile (yerel halk ile) bir sözleşme imzalayacak hem de merkezi yönetim ile bir sözleşme imzalayacaklardır. Bu sözleşmelerde hem merkezden gelen politikalara uyum hem de yerel olarak ihtiyacın karşılanmasına uygun mikro politikaların uygulanmasına yönelik garantiler verilmektedir. Doğal olarak bu üç yönlü sözleşmelerde ve uygulamalarda karışıklıklar ortaya çıkmış ve karşılıkların giderilmesi için çerçeveler yayınlanmıştır (Fiske ve Ladd. 2001; Gordon, 1992a). Ortaya çıkan aksaklıkların giderilmesinde ancak yama görevi gören çerçevelerin yarattığı karmaşa sonucunda okullarda eğitim içeriklerinin %80'inin ulusal politikalar ile oluşturulacağına ilişkin bir düzenleme yapılmış ve sözleşmeler üç yönlü olmaktan çıkarak iki yönlü hale gelmiştir. Buna göre bakanlık adına bir yetkili ile okul yönetimi arasında bir sözleşme yapılmaya başlanmış ve yerel halkın içerikler üzerinde söz sahibi olması engellenmiştir. Yine de bakanlığın 2700 ilk ve ortaöğretim kurumu için tek tek sözleşme hazırlaması kısa sürede çözülebilecek bir sorun olmadığı için Picot'un Komitesi yerel yönetimlerin eğitim içeriklerini düzenleyebilecek ve hesapverilebilirlik kriterlerini belirleyecek sözleşmeler hazırlayacağına ilişkin beklentisi yüzünden 1990 yılında yeni bir çerçeve hazırlanmıştır. Bu yeni çerçeve okullar ile bakanlık arasındaki sözleşmeyi de ortadan kaldırmıştır. Bu sözleşmelere uyulması ve buradaki hedeflerin gerçekleştirilmesi halinde bakanlıktan fon alınmasına ilişkin düzenleme kaldırılmıştır. Buna göre her okul bakanlığa karşı sorumlu tutulmuş ve bakanlığın okullara fon aktarmasına ilişkin yasal zorunluluğu da ortadan kaldırılmıştır (Fiske ve Ladd., 2001).

Sözleşmeler yoluyla okulların yerine getirmekle yükümlü oldukları sorumlulukların belirlenmesi mümkün olmayınca Eğitim İzleme Ofisi neyin denetleneceğine kendisi karar vermek durumunda kalmıştır. Bunun için iki denetim şekli ortaya çıkmıştır. İlk denetim türü okulların Kraliyete karşı sorumluluklarını ulusal eğitim rehberine ve okullar ile bakanlık arasındaki diğer anlaşmalara uygun şekilde yerine getirip getirmediğine yöneliktir. Bu denetim ilk olarak 1992 yılında yapılmıştır. İkinci denetim türü ise etkililik üzerinedir. Bu denetim türü öğrenci başarısının, öğretim hizmetlerinin ve yönetim uygulamalarının denetlenmesi olarak özetlenebilir. Ulusal düzeyde yapılan zorunlu sınavlar olmadığı için ve bu nedenle bir okuldaki öğrencinin diğeri ile karşılaştırılması söz konusu olmadığından, öğrenci başarısının değerlendirilmesi başlığı yanlış yönlendiren bir başlık olarak ifade edilebilir. Ulusal düzeyde başarı standartları olmadığı için okul bazında kriterler geliştirerek öğrenci başarıları değerlendirilmektedir. Buna göre iki ana soru sorulmaktadır. İlk soru okulda öğrenciden neyi öğrenmesinin beklendiğidir. İkinci soru ise öğrenmenin gerçekleştiğinden nasıl emin olunacağıdır (Court ve O'neill, 2011; Fiske ve Ladd., 2001). 1997 yılından bu yana öğretmenlerin performans değerlendirmeleri ve hesapverebilirlikleri okul düzeyine indirilmiştir. Resmiyette personel ve sanayi politikalarına yönelik olarak halktan temsilcilerin oluşturduğu yönetim kurulu politikalar geliştirmek durumunda olsa da gerçekte yönetim kurulları bu sorumluluğu okul müdürlerine devretmişlerdir. Bu yetki devri sadece okul yönetimi düzeyinde kalmamıştır. Mülakatlar, gözlem, rapor yazma ve gözden geçirme işlemleri ise orta kademe yöneticilere (zümre başkanlarına) devredilmiştir. Fitzgerald vd. (2003) değerlendirmecilerin yapmakla yükümlü oldukları işleri aşağıdaki gibi listelemektedir.

- Yazılı performans beklentisi ifadelerinin öğretmene danışılarak geliştirilmesi
- Gelişim hedeflerinin belirlenmesi ve yazılı hale getirilmesi ve bu beklentilere erişilmesi için gerek duyulan profesyonel desteğin belirtilmesi,
- Değerlendirilen öğretmenin dersinin resmi olarak gözlenmesi
- En az iki resmi toplantı (hedeflerin belirlenmesi ve hedeflerin gözden geçirilmesi)
- Öğretmen ile görüşerek ve öğretmene danışarak resmi bir değerlendirme raporunun yazılması ve okul müdürüne teslim edilmesi

1999 yılında Profesyonel Standartlar'ın belirlenmesi ile birlikte öğretmen performansının değerlendirilmesi daha da sıkı hale getirilmiştir. Bu düzenleme öğretmen performansının beş anahtar ögesini ortaya koymuş ve öğretmenlerin ilerlemelerinin değerlendirilmesi için bir temel inşa etmiştir. Bu değerlendirme kriterlerini de ödeme ilerlemesi, yeterlilik ve profesyonel gelişim ile bağlantılı olarak geliştirmişlerdir. Geliştirilen kriterler öğretmenlerin sahip olması gereken minimum yeterlilikleri göstermektedir ve bazı kriterler yeni başlayan öğretmen olma, sınıf öğretmeni olma ya da tecrübeli sınıf öğretmeni olma gibi durumları da göz önüne alarak uygulanmaktadır. Bu değerlendirme kriterlerinin uygulanması aşamasında hangi kriterlerin hangi durumlarda uygulanacağı ve ne zaman, nerede uygulanacağı gibi konularda ise kesinlik sunmamaktadır (Fitzgerald vd., 2003). Wylie'ye (2009) göre Yeni Zelanda'da özerkleşme hareketleri okul müdürlerinin iş yükünü de arttırmaktadır. 1990'lı yıllarda okul müdürlerinin yarısı haftada 60 saatin üzerinde çalışmaktadır. Bununla birlikte okul müdürleri işletme müdürleri gibi davranmak zorunda kalmışlardır ancak bu konuda çok az destek ve eğitim almışlardır. Öte yandan okul müdürlerinin karar verme süreçlerindeki rolleri artarken eğitimsel liderliğe ayırdıkları zaman oldukça azalmıştır.

Sonuç olarak, Wylie'ye (2009) göre Yeni Zelanda değişiklikleri birçok kişitarafından hala radikal olarak görülmektedir. Son yıllarda diğer ülkeler, yerel kamu sistemi içindeki akranlarından daha özerk çalışan sözleşmeli okullarda (ve benzerlerinde) büyüme görmüş olsa da başka hiçbir Batı ülkesi, tüm kamu sistemini, her biri kendi velisi olan bağımsız okullara dayandırmamaktadır.

Çin Halk Cumhuriyeti'nde Okul Özerkliği Hareketleri

Çin Halk Cumhuriyeti'nde Mayıs 1985'te ilk Ulusal Eğitim Çalışma Konferansı düzenlenmiştir ve yerelleşme başlangıç politikası olarak belirtilmiştir. Konferansın konusu Eğitim Yapısında Reform Kararı olup, bu politikaya uygun şekilde belirlenmiştir. DengXiaoping'in rehberliğinde eğitimin modernleşmesine ve dünyanın ve geleceğin gerekliliklerine uygun şekilde düzenlenmesine yönelik ihtiyaç eğitimde reformun yapılması için gerekçe olarak ortaya konmuştur. Özellikle temel eğitimde reformlar hükümet kontrolünün esnetilmesi ve yerel otoriteye daha fazla yetki verilmesi çevresinde toplanmaktadır. Bu tarihten itibaren yerel yönetimler başta mali kararlar olmak üzere okul kararları üzerindeki sorumluluklarını arttırmışlardır (Ngok, 2007). 1993'te Eğitimde Reform ve Gelişim Programı yayınlanmış ve 1994'te ikinci Ulusal Eğitim Çalışma Konferansı düzenlenmiştir. Bu politika 1985 programındaki belirsizlikleri gidermiştir. En altta yatan amacı okullar üzerindeki hükümet tekeli kırarak ve devlet okullarına odaklanan bu program halk tarafından fonlanan okulların kurulmasını öngörmektedir (Xia vd., 2017). 1985 ve 1993 programlarında yerleşen iki temel unsurdan söz etmek olasıdır. İlk unsur mali reform ve okulların yönetimi konusu iken, ikinci unsur müfredat reformudur (Hawkins, 2000). Mali yerelleşme, merkezi hükümetin yerel okullar için yalnızca bazı desteklersağlaması anlamına gelirken, yerel yetkililerin (ülke, ilçe ve köy seviyeleri) boşlukları doldurmak ve temel eğitimi finanse etmek için alternatif kaynaklar bulması gerekmektedir. Daha spesifik olarak, köy düzeyindeki yönetimin ilkokulları yönetme sorumluluğu vardır ve ilçe düzeyindeki yönetim ortaokullardan sorumludur. Bu, finansmanın yanı sıra, yerel yönetimlerin öğretmenlerin işe alınması konusunda da sorumluluk sahibi olduğu anlamına gelmektedir. Mali yerelleşme kapsamında yerel yönetimlerin ve okulların kendi finansmanlarını sağlamaları gelişmiş bölgeler için başarılı olmuş olsa da gelişmemiş alanlarda daha fazla hükümet ya da yüksek otorite yardımı gerekli olduğu için bazı çevreler bunu tekrar merkezileşme olarak yorumlamışlardır (Cheng, 1997).

Mali yerelleşme ile kıyaslandığında müfredat konusunda özerklik oldukça kısıtlı kalmaktadır. Merkezi otorite temel dersler üzerinde etkisini korumaktayken yerel yönetime resim, müzik ve spor gibi önceden seçilmiş dersler arasından seçim yapmak gibi kısıtlı bir özerklik sunmaktadır. Sınırlı merkezileşmenin görüldüğü bir diğer alan ise öğretmen eğitimleridir (Xia vd., 2017). Öğretmen eğitimlerine yönelik olarak en belirgin değişimlerin 1990'lı yılların ortalarında öğretmen yetiştiren tek kurumlar olan Eğitim Kolejleri'nin birleştirilerek Hong Kong Eğitim Enstitüsü'nün kurulması ve 2004 yılından 2005 yılına kadar her öğretmenin yüksek lisans eğitim düzeyine sahip olmasının zorunlu hale getirilmesi olduğu gözlenmektedir. Öğretmen adayları çok programlı üç üniversiteden birinde veya Hong Kong Açık Üniversitesi'nde eğitim almaktadır (Barış ve Hasan, 2017). Çin Halk Cumhuriyeti'nin yerelleşme politikası eğitim finansının farklı çevrelerden elde edilmesi, sorumluluk ve gücün yerel düzeye aktarımı ve yerelleşmenin bölgesel yönetimler tarafından yönetilmesi ana etkenleri ile gerçekleşmektedir. Çin Halk Cumhuriyeti'nde yerelleşmeye bağlı olarak okulların finanse edilmesinde dört temel kaynak söz konusudur. İlk kaynak

merkezi hükümet fonlarıdır. İkinci kaynak yerel ve bölgesel yönetimlerden elde edilen finansmandır. Örneğin iş sektöründen alınan eğitim ödenekleri ya da zorunlu kesintiler bu kaynağa girmektedir. Üçüncü kaynak yerel halk desteğidir. Belirli bir bölgedeki fabrika sahiplerinin ya da diğer girişimcilerin yaptıkları bağışlar bu başlık altına alınmaktadır. Dördüncü kaynak ise okulların kendi gelirlerini üretmeleridir. Örneğin okul fabrikalarından elde edilen gelirler, okulun mülklerinin kiralanması ya da eğitim ücretleri gibi (Ngok, 2004).

Eğitim sisteminin devamının sağlanması için yerel yönetimler ve eğitimciler ek kaynaklar bulmaları için kendi stratejilerini geliştirmeleri yönünde desteklenmektedirler. Merkezi yönetim tarafından belirlenmiş olan plan dahilinde yerel yönetimler eğitim hizmetlerini insanlara götürmektedirler. Merkezi hükümet, yerel birimlere eğitimin geliştirilmesi için bir plan sağlamaktadır. Yerel yönetimler eğitim hizmetlerini sunmakta ve merkezi otoritenin sunduğu kalkınma planı dahilinde yerel eğitim gelişimini sağlamakla yükümlüdür. Araştırmalar, zorunlu eğitim düzeyinde, okulların ve bölgelerin eskisinden daha fazla özerkliğe sahip olduğunu göstermektedir (Mak ve Lo, 1996). Eğitimin yerelleşmesi konusunda bölgesel yönetimler anahtar rol oynamaktadırlar. Çünkü yetki ve sorumluluk devrinin bölgeler, şehirler, ilçeler ve kasabalar düzeyinde nasıl dağıtılacağını merkezi yönetimin hazırlamış olduğu yönergelerle göre bölgesel yönetimler planlamaktadırlar. Bölgesel yönetimlerin öğrenci alımlarının nasıl olacağı, öğretim planları, öğretim materyalleri ve okulların yönetim yapılarına kadar karar verme yetkileri söz konusudur (Ngok, 2004). 1999 yılında Ulusal Eğitim Çalışma Konferansının üçüncüsü düzenlenmiş ve yerelleşme adına daha ileri adımlar atılmıştır. Yüksek öğretimde iki basamaklı bir sisteme geçilmiş, basamakların birinde merkezi hükümet konumlandırılmış diğer basamağa ise yerel yönetimler oturtulmuştur. Bu iki basamaktan yerel yönetimlerin yetki gücü diğerine göre daha fazla olmuştur. Temel eğitimde ise yerel yönetimin etkisi sürerken özellikle ilçe bazında daha fazla yetki elde etmiştir. Buna göre yerel yönetim eğitim finansmanı, öğretmenlerin günlük iş ve işlemlerinin düzenlenmesi ve müdür atama ve işten alma konusunda daha fazla yetkiye sahip olmuştur. 1999 kararlarında müfredatın daha fazla yerelleşmesi gibi kararlara yer verilmiştir. 2001 yılında Müfredat Reform Taslağı yayımlanmıştır. Bu taslak müfredatın yerelleşmesi de dahil olmak üzere 6 hedefe sahiptir. Örneğin altıncı hedef merkezi hükümet, yerel yönetimler ve okulların müfredatı yerel durumlara uyumlu hale getirmeleri için işbirliği yapmasına yönelik değişimleri kapsamaktadır. 2010 yılında Ulusal Eğitim Çalışma Konferansında okul özerkliğinin daha fazla artırılması için kararlar alınmış ve kararların pilot uygulaması için 7 bölge seçilmiştir. Kasım 2013'te Merkezi Komünist Parti Komitesinin kararlarına göre hükümet yönetimi ile okul yönetimi ve eğitim değerlendirmesi arasındaki ayırımın daha fazla olması için çalışmalar yapılacağı, yerel yönetimlere daha fazla yetki vereceği ve okulların kendi iç yönetimlerini geliştirmek için okulların etkinliklerini belirleme konusunda okullara daha fazla özerklik verileceği duyurulmuştur (Xia vd., 2017). 2015 yılında Milli Eğitim Bakanlığı eğitimde yerelleşme, hükümet yetkilerinin dönüşümü ve ayrılması konusunda bir rapor yayımlamıştır. Belge, Çin'in mevcut eğitim sisteminde "otoritenin aşırı kullanımı, görevlerin yerine getirilmemesi ve hükümetin eğitimi denetleme biçimlerinde yanlış yere odaklanma olgusunun var olduğunu ve bağımsız kalkınma ve öz disiplin mekanizmasının var olduğunu vurgularken okulların bağımsız gelişim ve öz disiplinlerinin de tam olarak gelişmediğini, bununla birlikte eğitim yönetiminde ve değerlendirilmesinde sosyal katılımın yetersiz olduğunu vurgulamaktadır. Bakanlığın raporu doğrultusunda 2020 yılına kadar eğitim yönetiminin, yönetim biçiminde gerçekleştirilmesi için stratejik hedefler

belirlenmiştir. Bu hedefler arasında eğitimin halk ile birlikte yönetimi için hükümet denetleme yönetmeliğinin, okulların özerk işletilmesi yönetmeliğinin ve toplumun çeşitli tabakalarının katılımı ve denetlemesi yönetmeliğinin hazırlanması bulunmaktadır (Fan ve Zhang, 2020). Sonuç olarak her üç ülkede de okul özerkliği açısından 1940 yıllardan itibaren girişimlerinin olduğunu ancak 1980'li yıllar ile birlikte özerklik açısından somut adımların atıldığını ifade etmek olasıdır. Üç ülkede okul özerkliğine yönelik itici güçlerin ve uygulamaların farklı olmasından yola çıkarak okul özerkliğini tanımlamak için ülkelerin eğitim reformlarına paralel uygulamalarının incelenmesi ve okul özerkliğinin göstergelerinin tespit edilmesi bir gereklilik olarak görülebilir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı okul özerkliğinin göstergelerini ortaya koyarak okulların bu göstergelere ne düzeyde sahip olduklarını belirleyerek özerklik düzeylerini açıklamaktır.

YÖNTEM

Tarama modelindeki bu araştırmada belgesel tarama yöntemi kullanılmıştır. Varolan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplanmasına belgesel tarama adı verilmektedir (Karasar, 2012). Elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde amaçlanan elde edilen verilerin açıklanabilmesi için kavramlara ve bu kavramlar arasındaki ilişkilere ulaşarak temalar elde etmektir. Bu temalar yoluyla analiz sonuçlarının anlaşılır şekilde sunulması hedeflenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu kapsamda İngiltere, Yeni Zelanda ve Çin Halk Cumhuriyeti'nde okul özerkliği ve yerelleşme konularına ilişkin 31 makale, 4 bildiri, 14 kitap ve 2 resmi yazı olmak üzere 51 belge incelenmiştir. İncelenen belgelerin %46,5'i Yeni Zelanda, %32,5'i İngiltere ve %21'i Çin Halk Cumhuriyeti ile ilgilidir. Araştırma kapsamında incelenen belgelerin %11'i 1989 ve öncesinde, %41'i 1990-99 yılları arasında, %24'ü 2000-2009 yılları arasında ve %24'ü 2010 yılı ile 2021 yılları arasında yayımlanmıştır. Üç ülkede eğitim reformları ve okul özerkliği hareketleri incelenerek ülkeler arasındaki ortak uygulamalar kodlanmış, elde edilen kodlar ilk olarak kategorilere ayrılmış ve sonraki adımda bu kategoriler tema başlıkları altında gruplandırılmıştır.

BULGULAR

Araştırma kapsamında İngiltere, Yeni Zelanda ve Çin Halk Cumhuriyeti'nde okul özerkliğine ilişkin incelenen belgelerde üç ülkede okul özerkliği reformları ve uygulamalarının ortak özellikleri belirlenmiştir. Bu ortak özelliklere göre elde edilen temalar okul özerkliğinin göstergeleri olarak değerlendirilmiştir. Bu göstergeler kendi müfredatını belirleme, merkezi sınavlardan bağımsız olarak kendi hesap verilebilirlik uygulamalarını gerçekleştirme, okulların kendi öğrencilerini seçebilmeleri, öğretmenler dahil olmak üzere kendi personelini işe alma ve işten çıkarma yetkisi, finansman bakımından yerel eğitim otoritesinden bağımsız olma ve okul yönetiminde veli, vakıf, ticari ya da dini grupların temsil oranı olmak üzere altı başlık olarak tespit edilmiştir.

Kendi Müfredatını Belirleyebilme

Araştırma kapsamında incelenen belgelerden elde edilen bulgulara göre okulların kendi müfredatlarını belirleyebilmeleri nadir görülen bir uygulama olmakla birlikte bu özerklik düzeyine sahip okulların en yüksek düzeyde özerkliğe de sahip olduklarını ifade etmek olasıdır. İngiltere'de okul özerkliği konusunda çeşitlilik vurgusuna bağlı olarak farklı türde okulların kurulması söz konusudur. İngiltere'deki devlet sektöründeki ortaokullar, yönetişim, öğretim kadrosunun yönetimi ve öğrenci kabulü üzerindeki kontrol açısından

farklılık gösteren bir dizi kategoriye ayrılır. Machin ve Silva'nın (2013) çalışmasına göre ortaokullar şu altı yapıdan birini alabilmektedir:

1. Toplum okulları,
2. Gönüllü kontrollü okullar,
3. Vakıf okulları,
4. Gönüllü destekli okullar,
5. Şehir teknoloji kolejleri ,
6. Hibe okulları ve Akademi okulları.

Bu okul türleri arasında müfredat belirleme özerkliği sadece şehir teknoloji kolejleri, hibe okulları ve akademi okullarına sağlanmıştır ancak bu özerklik de tam bağımsızlık anlamına gelmemektedir. Machin ve Silva (2013) şehir teknoloji kolejlerinin ulusal müfredatı takip ettiklerini fakat eğitimleri teknolojik, bilimsel ve uygulamalı bilimler konuları üzerine odaklandığını ifade etmektedir. Bu bakımdan şehir teknoloji kolejlerinin müfredat açısından kısıtlı da olsa diğer okullara göre özerk olduğunu ifade etmek mümkündür. Müfredat bakımından daha geniş özerklikler ise hibe okullarına sunulmuştur. Fitzvd.'ne (1997) göre bu okulların en önde gelen kuruluş amaçları bu okulların alışıldık eğitim çizgisinden farklı olarak velilerin ihtiyaç duydukları yetenek alanlarına uygun eğitim vermeleridir. Öteki söyleyişle GM okulları belirli meslek alanlarına öğrenci yetiştirmek yerine modern diller, teknoloji, müzik ve görsel sanatlar gibi alanlarda eğitim vermek üzere kendilerine özgü kimlikler geliştirmesi beklenen okullardır. Okul yönetimleri öğrencilerin ve velilerin ilgi, istek ve yeteneklerine uygun olarak branşlara yönelme ve eğitim içeriklerini buna göre şekillendirme imkanına sahiptir. Müfredat açısından Hibe Okullarına benzer şekilde akademi okulları da yüksek bir özerklik düzeyine sahiptir. İngilizce, Matematik, Fen Bilimleri ve Bilişim Teknolojileri dersleri dışında kalan müfredatı kendileri belirleyebilmektedirler.

Yeni Zelanda okullarında ise müfredat belirleme her ne kadar eğitim reformuna halkın destek vermesine neden olan bir vaat olsa da 1989'dan sonraki süreçte kademeli olarak bu alandaki özerklik kısıtlanmıştır. Yeni Zelanda'da halkın okul yönetimine dahil edilmesi amacıyla ilk olarak okulun içinde bulunduğu toplum, okul yönetimi ve merkez teşkilatı arasında üç yönlü bir sözleşmenin imzalanması müfredata yerel düzeyde etki edilmesinin önünü açmış olsa da sonraki yıllarda bu okul yönetimi ve merkezi hükümet arasında iki yönlü bir sözleşmeye dönüşmüştür. Buna bağlı olarak müfredat belirleme sürecinden ilk olarak okul topluluğu çıkarılmıştır (Fiske ve Ladd, 2001; Gordon, 1992a). Yeni Zelanda'da merkezi bir öğrenci seçme sınavı uygulanmamaktadır. Bu nedenle müfredatın takip edilip edilmediğini denetleyen mekanizma Eğitim İzleme Ofisleridir (Court ve O'Neill, 2011; Fiske ve Ladd, 2001). Batıdaki merkezleşme uygulamaları ile kıyaslandığında Çin'de, okullara yerel toplumun ihtiyaçlarına uyum sağlayacak şekilde müfredat konularını belirleme özgürlüğü sağlanmaktadır. Çin Halk Cumhuriyeti'nde de belirli bir oranda müfredat özerkliği sağlanmıştır ancak tek müfredat çerçevesi ve çok sürümlü ders kitapları söz konusudur. Okul kitaplarının yaklaşık olarak altı ya da yedi versiyonu bulunmaktadır ve seçilen kitaba göre merkezi hükümet tarafından belirlenen bir müfredat hazırlanmaktadır. Bu yerel ihtiyaçlara göre değişikliklere açıktır ancak bunun anlamı merkezi hükümetin radikal değişiklikler yapmak yerine politika değişikliklerini kademeli olarak yansıtmasıdır (Ngok, 2004).

Seçilen kitapların içerikleri ve hedefleri birbiri ile aynıdır ancak zorluk seviyeleri farklıdır. Öğretmenlerin bu kitaplardaki konuları işlerken özerklikleri düşüktür çünkü konuların belirlenmesinde yerel eğitim departmanının etkisi ve merkezi sınavlara yönelik çalışmaların varlığı söz konusudur. Merkezi sınavlarda başarı elde etme baskısı özel okulların da müfredat belirleme konusunda özgürlüklerini ellerinden almaktadır (Ngok, 2004). Bununla birlikte ilk okullarda müfredat belirleme konusunda daha esnek bir durum söz konusudur çünkü merkezi sınavlara ortaokulun üçüncü sınıfında girildiği için ilk okullardaki dersler merkezi sınavlara fazla etki etmemektedir. Meslek liselerinde de benzer bir esneklik söz konusudur çünkü bu okullarda da öğretmen ve öğrenme çıktılarını ölçen bir sınavla değerlendirme sistemi söz konusu değildir. Merkezi sınavlarda sorusu sorulmayan Japonca gibi derslerin kitapları ise diğer ülkelerden getirilmektedir (Ngok, 2004).

Kendi Hesap Verilebilirlik Uygulamalarını Yürütebilme

İngiltere’de okul özerkliği konusunda en düşük özerklik seviyesi kendi hesap verilebilirlik uygulamalarını yürütme göstergesinde görülmektedir. Başarının değerlendirildiği merkezi sınavlar, sınav sonuçlarının ve Eğitimde Standartlar Ofsinin denetleme raporlarının puan tabloları halinde yayımlanması, hesap verilebilirlik uygulamalarının günden güne merkezileşmesi ve çoktan seçmeli bir hal alması, bu uygulamalara PISA gibi uluslararası değerlendirmelerin dahil olmuş olması (Keddie, 2015) okul özerkliğinin önünde büyük bir engel teşkil etmektedir. Şehir teknoloji okullarına, Hibe Okullarına ve Akademi Okullarına kendi müfredatlarını belirli bir ölçüde belirleme özerkliği sunulmuş olmasına rağmen denetim ve değerlendirmenin merkezi sınavlar ve Eğitimde Standartlar Ofisi tarafından yapılması okulların kendi müfredatlarını belirleme özerkliğini de kısıtlamaktadır (Fitz vd. 1997). 1980’lerde başlayan okul reformları 1992 yılında performans tablolarının ve ebeveyn seçimlerinin kabul edilmesine giden yolu açmıştır. Performans tablolarının okul müdürlerinin rekabet baskısı hissetmelerine neden olduğu ve ailelerin performans tablolarında daha iyi konumda olan okullara çocuklarını göndermek istedikleri yapılan araştırmalarda ortaya konmuştur (Levacic, 2004, Bradley vd., 2000). Bu konuda yapılan araştırmalar öğrenci başarısı açısından da soru işaretlerinin ortaya çıktığını göstermektedir. Burgess vd. (2010) Galler’de performans tablolarının kaldırılmasından sonra yaptıkları araştırmada hesapverilebilirliğin azaltılmasının okul etkililiğini anlamlı şekilde azalttığını ifade etmiştir. Öte yandan dönüştürülmüş ve özerk hale getirilmiş okullarda öğrenci başarısının arttığı da bilinmektedir. Ancak bu araştırmalarda öğrenci yapısının ne kadar heterojen olduğu belirtilmemiştir ki bu nedenle başarının özerklikten mi yoksa bu okullara zaten başarılı öğrencilerin kaydolmasından mı kaynaklandığının net olarak ifade edilmesi mümkün değildir (Machin ve Silva, 2013).

Yeni Zelanda’da ise hesap verilebilirlik uygulamalarında ilk olarak Eğitim İzleme Ofislerinin hesap verilebilirlik açısından öne çıktığını ifade etmek olasıdır. Fiske ve Ladd (2001) Eğitim İzleme Ofislerinin ilk kurulduklarında okulları hem finansman hem de eğitim içerikleri açısından değerlendirdiğini ancak daha sonra bu denetimin daha çok okulların merkezi hükümet ile imzaladıkları sözleşmelerdeki hedeflere ne derecede ulaştıklarını ve okulların etkililiklerine yoğunlaştığını ifade etmektedir. 1997 ve 1999 yıllarındaki reformlar ile hesap verilebilirlik faaliyetleri okul düzeyine indirilmiştir. Buna göre öğretmenlerin değerlendirilmesinde okul müdürleri, yönetim kurulundaki veliler ve zümre başkanları etkili olacaklardır. Ancak Fitzgerald vd. (2003) resmi olarak gerçekleştirilmesi düşünülen bu

denetim ve değerlendirme işleminin gerçekte farklı olduğuna dikkati çekmektedirler. Buna göre veliler denetim, değerlendirme ve okul politikası geliştirme konularına dahil olmamakta ve bu konuda yetkilerini okul müdürlerine devretmişler, okul müdürleri de bu yetkiyi orta düzey yöneticilere bırakmışlardır. Çin Halk Cumhuriyeti'nde ise yerleşme politikalarına bağlı olarak okullarda okul müdürünün karar verme sürecindeki etkisi artırılmış, Müdür Sorumluluğu Sistemi getirilmiştir. Bununla birlikte okullardaki Komünist Parti Yetkilisinin de karar verme sürecindeki etkinliği azaltılmıştır. Buna rağmen okul müdürlerinin öncelikli olarak gerçekleştirdikleri yönetim eylemi yerel eğitim departmanlarından gelen yönlendirmelere uygun olarak okulu yönetmeleridir (Ngok, 2004).

Kendi Öğrencisini Seçebilme

İngiltere'de öğrenci kayıt ve kabulü konusundaki en önemli gelişme 1988 yılında ilan edilen Eğitim Yasasının öngördüğü açık kayıt sistemidir. Bu sisteme göre her veli öğrencisini kaydetmek istediği okulu kendisi seçebilmektedir. Popüler devlet okullarının, diğer okulların açık kalabilmesi için daha düşük sınırlarda veya özellikle seçilmiş eğitim bölgeleri ile sınırlı tutulması yerine fiziksel kapasitelerinin el verdiği kadar çok öğrenci çekmesine izin verilmiştir. Whitty'ye (1999) göre bu uygulamanın amacı okulların öğrenci kaydı yapmak için yarışmalarını sağlama amacını taşımaktadır. Okulların finansmanı öğrenci sayısına bağlı olduğu için daha fazla öğrenci kaydı yapan okullar daha etkili okullara dönüşürken daha az kayıt alan okullar da iflas edeceklerdir. Bu sistem bir bakıma sanal bir kupon sistemi olarak yorumlanmaktadır. Açık kayıt sistemi farklı sorunları da beraberinde getirmiştir. Kayıt kapasitesini dolduran okullar için kardeşlerin aynı okulda okuması ve okula olan yakınlık gibi bazı kriterler uygulanmaya devam ederken bazı bölgelerde bu kurallar esnetilmiştir. Bu karmaşaya bağlı olarak velilerin kayıtlar konusunda okulları mahkemeye vermeleri ya da kayıtlara itiraz etmeleri gibi durumlar da ortaya çıkmıştır. 1993 Eğitim Yasası ise okul yönetimlerinin gücünü biraz daha arttırarak yerel eğitim otoritelerinin gücünü ve yetkilerini biraz daha sınırlandırmıştır (Whitty, 1999). İngiltere'de farklı okul türlerinin farklı kayıt uygulamaları vardır. Topluluk okulları ve gönüllü kontrolündeki okullar bu anlamda en düşük özerkliğe sahiptir. Kendi arzu ettikleri okullara kaydolamayarak boşta kalan öğrenciler yerel eğitim otoriteleri tarafından topluluk okullarına kaydedilmektedir. Gönüllü destekli ve vakıf okullarında okul yönetimi kayıttan sorumludur. Bu noktada ailelerden gelen kayıt taleplerini incelemek ve kayıt işlemlerini yapmak okul yönetimine sınırlı da olsa özerklik tanımaktadır. Şehir teknoloji okullarında ise okul yönetimine kayıt konusunda tam yetki verilmiştir. Akademi Okulları ise kuruluş felsefesi açısından mevcut halde başarısız olan okulların başarısını yükseltme amacı taşıdığı için öğrenci kaydı konusunda sınırlı bir yetkiye sahiptir fakat okulların kendi seçmiş oldukları akademik beceri alanında başarılı öğrencileri seçme yetkisine sahiptir. Bu öğrenciler okulun toplam nüfusunun %10'ununu aşmamalıdır (Machin ve Silva, 2013). Akademi okullarına tanınmış bu hak diğer okulların sahip olmadıkları bir imkan olarak görülebilir. Diğer okulların belirli bir başarı göstermiş öğrenciler arasından seçim yapma şansı yoktur ancak akademi okulları seçim ile öğrenci alabilmektedir. Yeni Zelanda'da öğrenci kaydı konusunda 1991 yılı bir milat olarak kabul edilebilir. 1991 yılından sonra coğrafi eğitim bölgeleri uygulaması kaldırılarak ebeveynlere çocuklarını göndermek istedikleri okul konusunda tam bir özgürlük sağlanmıştır. Bu uygulama İngiltere'deki açık kayıt sistemini çağrıştırmaktadır. Buna göre velilerin çocuklarını kendi istedikleri okula yazdırmalarının önü açılırsa ve okullara kaydettikleri öğrenci sayısına bağlı olarak ödenek verilirse okullar arasında daha fazla öğrenci kaydetmek

için bir rekabet ortaya çıkacak ve bu da okulların başarısını arttıracaktır. Yeni Zelanda hükümeti kayıt kapasitesini dolduran okullara kendi öğrenci kayıt politikalarını belirleme yetkisi sunmaktadır (Ladd ve Fiske, 2003). Burada dikkati çeken ilk nokta yasal olarak her okulun kendisine kayıt için başvuran öğrenciyi alma zorunluluğunun olmasına karşın kapasitesi dolan okullara öğrenci seçme fırsatı sunmasıdır. Ladd ve Fiske (2003) bu konuda velilerin özgür olmadıklarını da ifade etmektedir. Bir öğrencinin okul seçiminde hükümetin ulaşım masraflarını karşılayıp karşılamadığı ve okulların gelen taleplere göre okul içindeki alanları nasıl düzenlemesi gerektiği gibi politikalar önem kazanmaktadır. Farklı bir ifade ile bir sınıfın büyüklüğü ile sınıfa alınacak öğrenci sayısının yasal olarak ifade edilmesi işi eğitim bölgelerine bırakılmıştır.

Çin Halk Cumhuriyeti'nde de benzer bir uygulama bulunmaktadır. Yerel eğitim otoritesi tarafından her okul için bölge nüfusuna bağlı olarak belirli sayıda öğrenci kaydetme zorunluluğu getirilmektedir fakat okullar bu kapasiteye ulaştıktan sonra da öğrenci kaydetmeye devam etmektedir. Bu uygulamaya plan dışı kayıt adı verilmektedir. Okullar kapasitelerinin üzerinde öğrenci kaydetmeleri halinde kaydettikleri öğrencilerden ücret talep etmektedirler. Bu ücretler için bir standart söz konusu değildir. Okul müdürleri plan dışı kayıt alacakları öğrencilerden talep edecekleri ücreti kendileri belirlemektedir. Plan dışı kaydın bir diğer örneği ise öğrencilerin kaydolmak istedikleri okula ücret ödemeleri ancak asıl kayıtlarının farklı bir okulda olması biçimindedir. Öğrenciler ücret ödedikleri okulda eğitim görürken, kayıtları farklı bir okulda bulunmaktadır ve bu öğrenciler sınavlara girmek için kayıtlarının bulunduğu okula gitmektedirler. Çin Halk Cumhuriyeti'nin kayıt politikasını farklılaştıran iki özellikten söz etmek olasıdır. İlk özellik plan dışı kayıt için velilerden ücret talep edilmesi ikinci fark ise okullara öğrencilerin dağıtılması aşamasında merkezi sınav puanlarının dikkate alınmasıdır. Öte yandan plan dışı kayıtlar yapılırken okul müdürleri merkezi sınav puanını da dikkate almamaktadır (Ngok, 2004). Farklı bir ifade ile bir öğrenci merkezi sınavda aldığı puan ile yerleşemediği bir okula ücretini ödeyerek kaydolabilmektedir.

Kendi Personelini İşe Alma ve İşten Çıkarma Yetkisi

Okullarda görev yapacak öğretmenler de dahil olmak üzere personelin işe alınması, işten çıkarılması, alacakları ücretler, okulun günlük iş ve işlemleri esnasında ortaya çıkabilecek sorunlara bağlı olarak yürütülecek disiplin işlemleri ve bunlara ilişkin yasal düzenlemeleri yapma yetkisi ve personele verilecek hizmet içi eğitimler gibi konularda okullara devredilen yetkiler okulların özerklik düzeylerini belirlemektedir.

Örneğin İngiltere'deki topluluk okulları ve gönüllü kontrolündeki okullarda personelin işe alım yetkisi tamamen yerel eğitim otoritelerindedir. Gönüllü destekli okullar ve vakıf okullarında ise personelin işe alımı, işten çıkarılması ve personel yönetimi yetkisi okul yönetim kurulundadır. Şehir teknoloji okullarında da personelin işe alımında okul yönetim kurulu büyük oranda etkilidir. Akademi okullarında personelin işe alımı, işten çıkarılması ve yönetimi gibi konularda tüm yetki okul yönetim kurulundadır. Personel istihdamı konusunda en yüksek özerkliğin görüldüğü okul türü bu bakımdan akademi okullarıdır (Machin ve Silva, 2013).

Yeni Zelanda'da ise 1989 reformları öncesinde öğretmenlerin işe alınması ya da iş akdinin feshi gibi konulardan müfettişler sorumludur. Reformlar sonrasında yerel eğitim

otoriteleri kapatılarak yerine Eğitim İzleme Ofisleri Kurulmuş, okulların hem mali hem de eğitim içeriklerinin denetlenmesi işi bu ofislere devredilmiştir. Sonraki süreçte Eğitim İzleme Ofisleri'nin mali denetleme yetkisi ellerinden alınmıştır (Fiske ve Ladd, 2001). 1989'daki reformların temelinde Picot raporu olarak bilinen rapor bulunmaktadır. Gordon (1992b) bir süper marketler zinciri sahibi olan Picot'un raporunun yeni sağ ideolojiye ve işletmecilik anlayışına uygun olduğunu ifade etmektedir. Milne (1995) ve Machperson'ın (1993a) aktardıklarına göre Picot raporunun öngördüğü doğrultuda okullara ayrılan bütçe yerel eğitim otoritelerine değil, doğrudan okullara gönderilecek ve operasyonel hibeler okul yönetim kurullarınca kullanılacaktır. Buna göre 1989 reformu ile birlikte öğretmen maaşlarının da okul yönetimi tarafından ödenmesi söz konusudur ancak bu uygulamaya itirazlar neticesinde öğretmen maaşlarının merkezi otorite tarafından ödenmesine devam edilmiş, 1991 yılında ise öğretmen maaşlarının okul yönetimleri tarafından ödenmesine geçilmiştir. Diğer taraftan okulların merkezi otoriteden aldıkları hibeler ise okul yönetimleri, merkezi otorite ve yerel halk arasında imzalanan sözleşmelere bağlı olarak verilmektedir. Bu sözleşmelerde belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesine paralel olarak okullara hibeler verilmektedir. Bu sözleşmelerin yarattığı karmaşa sonucunda üç yönlü sözleşmelerin yerine okullar ve bakanlık adına bir yetkili ile imzalanan iki yönlü sözleşmelere geçilmiştir (Fiske ve Ladd, 2001; Gordon, 1992a, Gordon, 1992b). Bununla birlikte Yeni Zelanda'da öğretmen maaşlarının arttırımı da dolaylı olarak okul yönetimlerinin değerlendirmesine bağlıdır (Fitzgerald vd., 2003). Türkiye'deki derece ve kademe ilerlemesine benzer şekilde Yeni Zelanda'da da öğretmenlerin çalıştıkları yıllara bağlı olarak aylık ödemelerinde yükselme olmaktadır ancak Yeni Zelanda'da bu aylıkların yükselmesi öğretmenlerin değerlendirme sonuçlarına da bağlıdır. Değerlendirme sonuçlarının olumsuz olması halinde aylık ücretlerde yükselme olmamaktadır.

Çin Halk Cumhuriyeti'nde personel istihdamı konusunda halen merkezi yönetim ve yerel eğitim otoriteleri önemli aktörlerdir. Bu ülkede merkezi hükümet tarafından atanmış öğretmenlerin bulunmasının yanı sıra okul kadrolarında boşluklar bulunmaktadır. Okullar bu boşluklara kendileri öğretmen ataması yapmaktadır. Amaç okula kayıt oranını arttırmak için boş kadrolara çok iyi öğretmenler getirmektir. Bölgenin en iyi öğretmenleri, hatta bölge dışından öğretmenler yerel eğitim departmanının izni ile okullarda ücretli olarak istihdam edilirler. Bu istihdamda tercih öğretmenlerin yüksek lisans ya da doktora eğitimlerinin olması ya da tecrübeli öğretmenler olmalıdır. Bununla birlikte okul müdürleri öğretmenlerin özlük dosyalarını da ellerinde tutmaktadırlar. Bir resmi okuldan diğerine geçmek istemesi halinde özlük dosyasını okul müdüründen alarak yeni görev yerine vermesi gerekmektedir. Okul müdürü iyi öğretmeni kaybetmek istemiyorsa özlük dosyasını vermeme ve öğretmeni göndermeme hakkına sahiptir. Resmi okullarda ücretli olarak çalıştırılacak kadrolarda belirli bir kota uygulanmaktadır. Bazı okullar bu kadroları kasti olarak boş tutmaktadırlar ve bu sayede bu okulda görev yapan öğretmenler bu boşluğu kendi aralarında paylaşarak fazladan ders ücreti alabilmektedirler. Özel okullarda ise öğretmen alımı ya da gönderilmesi konusunda bir kısıtlama ya da izin alma zorunluluğu yoktur (Ngok, 2004).

Finansman Bakımından Özerklik

İngiltere'de finansman bakımından okullara özerklik sağlanmasının siyasi bir amacının olduğunu ifade etmek olasıdır. 1988 yasası İşçi Partisi'nin etkisinin yüksek olduğu LEA'ların işlevsiz kılınmasına yönelik bir politika takip etmiştir. 1988 yılında kurulan

GM'ler finansman olarak tamamen LEA'lardan bağımsız hale getirilerek finansman açısından merkezi hükümete bağlanmıştır. GM'lere katılma konusunda gönülsüz olan ve LEA'lara bağlı kalan okulların da finansmanı büyük ölçüde okul yönetiminin kendisine aktarılmıştır. Bunu gerçekleştirmek için LEA'lar için ayrılan bütçenin %85'i doğrudan okullara dağıtılmış ve okullara ayrılan bütçenin miktarı da okullarda okuyan öğrencilerin yaşlarına ve sayısına göre belirlenmiştir. Bu ödeneklerin içinde öğretmen maaşlarının olması öğretmenleri de fiilen okul yönetiminin çalışanı haline getirmektedir (Whitty, 1999). 2000 yılında açılan Akademi Okulları da doğrudan merkezden finanse edilmektedir. 2010 yılındaki Muhafazakâr parti ve Liberal parti koalisyonu da akademi okullarının yaygınlaştırılması yönünde adımlar atmıştır (Neri ve Pasini, 2020; Machin ve Silva, 2013). 1988 yılından itibaren İngiltere'de eğitim finansmanının yerel eğitim otoritesi atlanarak doğrudan okullara ulaştırılması uzun vadeli bir hedef olarak görünmektedir. Male (2021) bu durumu okulların özerkliğini yitirerek merkezileşmesi olarak açıklamaktadır.

Yeni Zelanda'da merkezi hükümet finansmanı doğrudan okullara yapmaktadır. Bu aşamada ilk olarak okulların işletilmesi aşamasında gereken maliyetin sağlandığı blok fonlar bulunmaktadır. Bunun dışında okulların başarılarına bağlı olarak daha fazla kayıt almaları da finansman açısından önem taşımaktadır. Buna göre daha fazla öğrenci alan okullara daha fazla ödenek sağlanmaktadır. 1997 yılında ise bu uygulamaya bir ekleme yapılarak okulların içinde buldukları sosyal çevrenin koşullarının da finansman yapılırken göz önüne alınması söz konusu olmuştur. Buna göre okulların içinde buldukları sosyal çevrenin ekonomik düzeyi düşükse finansmanın diğer okullara nazaran yüksek olması söz konusu olmuştur. Bu uygulamanın hayata geçirilmesindeki neden ise 1997 öncesinde okullara tanınmış olan öğrenci sayısına bağlı olarak daha fazla ödenek verilmesi uygulamasıdır. Başarılı okullar kendi kayıt bölgelerinde almaları gereken kaydın üzerinde öğrenci kaydettiklerinde merkezi hükümetten aldıkları ödenek de artmaktadır. Bu uygulama sonucunda başarılı okulların kapasitelerinin aşırı derecede artması söz konusu olmuş, bazı okullar ise kapasitelerini dolduracak kadar öğrenci bulamamışlardır (Adams, 2009).

Çin Halk Cumhuriyeti'nde okulların finanse edilmesi için kendi gelirlerini elde etmeleri söz konusudur. Bu bakımdan resmi okullar sınırlı imkanlara sahiptir. Sınav puanı ile girilen bir okulda, öğrenci kapasitesinin üzerinde öğrenci almak bu eylemlerden biridir. Sınav puanı okula girmeye yeten ancak kontenjan kısıtlaması nedeniyle okula kaydedilmemiş bir öğrencinin ailesinin gerekli mali desteği ya da bağışı yapması halinde öğrenci 'plan dışı' olarak okula kaydedilmektedir (Ngok, 2004).

Öğrenci alımlarında merkezi sınav önemli bir etkidir ancak bölge nüfusu bir diğer önemli etkidir. Her okulun bölge nüfusuna bağlı olarak alması gereken belirli bir öğrenci sayısı vardır. Öğrencilerin okullara dağıtılmasında ise sınav sistemi önemlidir. Buna rağmen ailelerin imkanları varsa eğitimi satın almaları söz konusudur. Okulların sınav puanı ile öğrenci almalarının yanı sıra aileden bağış alma yoluyla öğrenci kaydetme durumları da bulunmaktadır. Bu şekilde alınan öğrencilere 'plan dışı kayıt' adı verilmektedir. Örneğin 1999 yılında bir okulda 522 öğrenci sınav puanı ile alınmışken aynı okula 120 öğrenci plan dışı olarak kaydedilmiştir. Özellikle başarılı Gramer Okulları bu şekilde kayıt almaktadır. Bunun da ötesinde bazı başarılı okullar başka okulların öğrencilerini de eğitim amacıyla alabilmektedirler. Bu öğrencilerin kayıtları farklı bir okuldadır ancak eğitimlerini parasını ödedikleri başarılı okulda almaktadırlar. Bir sınav olduğu zaman öğrenciler kayıtlı oldukları

kendi okullarınagidip sınava girerler dolayısıyla bu öğrencilerin sınav puanları başarılı okulların sınav puanı ortalamasına yansımaz (Ngok, 2004).

Okul Yönetiminde Temsil Oranı

Okul yönetimlerinde özerklik okulların günlük işlere, personel istihdamına, öğrenci kayıt ve kabulüne ve benzeri konulara karar verecek yönetim organının merkezi otoriteden ya da yerel eğitim otoritesinden alınarak okulun kendisine (site-based) verilmesi olarak ifade edilebilir. İngiltere’de okul yönetimi açısından en düşük özerklik topluluk okullarında gözlenmektedir. Bu okullarda okulun yönetimi ağırlıklı olarak okul personeli ve yerel eğitim otoritesi temsilcilerinden oluşmaktadır. Gönüllü kontrolündeki okullar genellikle dini okullar olarak adlandırılmaktadır. Bu okullar yönetim olarak topluluk okullarına benzer şekilde yerel eğitim otoritesi tarafından yönetilseler de topluluk okullardan farklı olarak okul yönetiminde okula destek veren gönüllü vakfın üyeleri de bulunmaktadır. Gönüllü destekli ve vakıf okulları, topluluk okullarından ve gönüllü kontrolündeki okullardan daha fazla özerkliğe sahiptir. Vakıf okulları ile gönüllü destekli okullar arasındaki fark ise gönüllü destekli okulların seküler olması, vakıf okullarının ise dini kurumların mali olarak desteklenmesidir. Bu okullarda ise yerel yönetim otoritesinin yönetimdeki temsilci sayısı önceki okullara nazaran azken mali destek sunan gönüllü grup ya da vakıf üyelerinin sayısının nispeten fazladır. Buna göre vakıf üyelerinin yönetim kurulunda temsil oranı %50’dir. Şehir teknoloji okulları ise bir işletme, inanç ya da gönüllü grubu tarafından finanse edilmektedir. Bu okullarda yönetim kurulunun büyük kısmını da bu sponsorun üyeleri oluşturmaktadır (Machin ve Silva, 2013). 1988 yılında Thatcher Hükümeti tarafından devlet okullarına hibe destekli okul olma yolu açılmıştır. Yerel eğitim otoritesinden tamamen bağımsız olan bu okullar merkezi otorite tarafından finanse edilmektedir. Bu okulların yönetim kurulları 10-15 kişiden oluşmaktadır. Bu kurullarda baş-öğretmen, öğretmenler ve veli temsilcileri bulunmaktadır (Clark, 2009). Eylül 2002’den itibaren İşçi Partisi Hükümeti tarafından uygulanmasına başlanan Akademi Okulları büyük ölçüde özel, bağımsız bir sponsor tarafından bir yönetim kurulu aracılığı ile yönetilmektedir (Machin ve Silva, 2013). İngiltere okullarının özerklik düzeylerine bakıldığında yönetim kurullarının belirleyici olduğu görülmektedir. Yönetim kurullarında yerel eğitim otoritesi üyeleri ile özerklik arasında ters orantı olduğunu ifade etmek olasıdır. Buna göre yerel eğitim otoritesi üyelerinin sayısı azaldıkça özerklik düzeyi de artmaktadır. Bu hesaba göre en üst düzey özerklik yerel yönetim otoritesinin hiçbir üyesinin olmadığı yönetim kurullarıdır.

Yeni Zelanda’da ise 1970’li yıllarda okul yönetimlerinde velilerin daha etkin olmaları için baskılar ve yerel olarak okulların işlevsel düzeyde merkezi Eğitim Departmanından daha fazla bağımsız olması yönünde talepler artmıştır. Bu baskılar karşısında yönetim kuruluna daha fazla veli alınması gibi küçük değişiklikler yapılmıştır. Bu taleplere azınlık gruplarından da destek gelmiştir. Özellikle Maori ve Pasifik Adası halklarının ihtiyaçlarının mevcut merkezi eğitim ile karşılanamadığı ifade edilmiştir. Yeni Zelanda’da eğitimin halktan ve halkın ihtiyaçlarından koptuğuna yönelik şikayetler 1980’li yıllarda sıklıkla dile getirilmeye devam etmiştir (Fitzgerald vd. 2003; Gordon 1992a; Gordon 1992c; Gordon 1992d). Yeni Zelanda okullarının yönetimi 1980’li yıllardan önce de yerel halkın katılımını içermektedir. İlköğretim okullarında yerel halktan 5 ile 9 arasında kişiden oluşan bir komite bulunmaktadır ki bu komite okul taşınmazlarının mali yönetiminden, müstahdemin ödemesini yapmaktan ve okula gelir sağlamak için gönüllü etkinlikler düzenlemekten sorumludur. Orta öğretimde ise okulun müdürünü ve öğretmenlerini seçmeye ve işe almaya

kadar yetkileri genişleyebilen ve yerel halktan seçilen bir yönetim kurulu okulları yönetmektedir. Buna rağmen 1970'li yıllarda öğrenci velilerinin eğitim politikalarında daha fazla söz sahibi olmasına yönelik şikayetler dile getirilmiştir (Fiske ve Ladd, 2001).

Çin Halk Cumhuriyeti'nde yerelleşme, yetki ve finansmanın merkezi otoriteden kademeli olarak bölge eğitim otoritelerine ve yerel yönetimlere aktarılması biçimindedir. Buna bağlı olarak okul yöneticilerinin atanması da yerel yönetim üstlenmektedir (Xia vd., 2017). Bununla birlikte 2015 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan raporda okul yönetimlerinin de özerkliklerinin artırılması yönünde tavsiyeler bulunmaktadır. Buna göre okulların yönetimine kamunun daha fazla dahil edilmesi hatta eğitimin değerlendirilmesi aşamasında da halkın katılımının sağlanması yönünde stratejik hedefler belirlenmiştir (Fan ve Zhang, 2020). Çin Halk Cumhuriyeti'nde özerkleşme reformlarından sonra okullardaki Komünist Parti yetkilisinin karar verme sürecindeki etkinliği azaltılmıştır. Yerelleşme reformlarının bir sonucu olarak okul müdürlerinin yetkileri artmış olsa da okul müdürlerinin yönetimde uymaları gereken yönlendirmeler yerel eğitim otoritesi tarafından yapılmaktadır. Özel okullarda ise okulu yönetmekten sorumlu yönetim kurulu özel okul hissedarları tarafından oluşturulmaktadır. Okul müdürü her ne kadar bu kurulun bir üyesi olsa da son söz okulun yatırımcılarından (Ngok, 2004).

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırma bulgularından yola çıkarak bir okulun özerklik seviyesini belirlemek üzere altı özerklik göstergesi tespit edilmiştir. Buna göre kendi müfredatını belirleyebilme, kendi hesap verilebilirlik uygulamalarını yürütme, yerel eğitim otoritesinden bağımsız olarak kendi finansmanına sahip olma, personeli istihdamında özgür olabilme, kendi öğrencisini seçebilme ve okul yönetiminde toplumun temsil oranı okulların özerklik düzeylerini göstermektedir.

Yolcu (2010) eğitimde özerkliğin neoliberal politikalara paralel olarak gerçekleştirildiğini ileri sürmektedir. Üç ülkede özerklik hareketlerinin 1980'li yıllarında başlamış olması bu ifade ile uyumludur. Öte yandan İngiltere'de çeşitlilik ve rekabet amaçları ile Çin Halk Cumhuriyeti'nde nitelikli iş gücü yetiştirme ile kırsal alanlarda ve dezavantajlı bölgelerde eğitimin niteliğinin yükseltilmesi tek başına neoliberal politikalarla farklı amaçlardır. Baş (2017) ise özerklik hareketlerinin sanayi ötesi toplumlardaki bireyselleşmeye ve toplumsal çözülmeye paralel olarak gerçekleştiğini ifade etmektedir. Toplumsal çözülmeye insanların kitle özelliklerini terk etmelerini de içeren bir teori olarak milliyetçilik ve dini inançlar gibi birleştiren unsurlardan da bireylerin kopmakta olduklarını ileri sürmektedir. Özerklik konusundaki çalışmalarda ise her üç örnekte de ülkelerin müfredat belirleme konusunda özerklik sağlamaya gönüllü olmadıkları görülmektedir. Bu bakımdan İngiltere, Yeni Zelanda ve Çin Halk Cumhuriyeti'nde özerkliğin bireysel çözülmeye farklı bir amaç taşıdığı görülmektedir. Bu açıdan özerkliğin daha çok Yılmaz Fındık ve Kavak (2017) ile Maslowski vd. (2017) tarafından belirtildiği biçimde okulların niteliklerinin yükseltilmesi ve öğrenci başarısını artırma amacı güttüğünü ifade etmek olasıdır. Her üç ülkede de ulusal ve uluslararası hesap verilebilirlik araçlarının dikkate alındığı ve buna uygun olarak okulların rekabet etmeleri için adımların atıldığı görülmektedir. Okul başarısını arttırmanın bir yolu olarak okulların rekabet etmesinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi ise ayrı bir araştırma konusu olarak ele alınmalıdır.

Arcia vd. (2011) ise 19. Yüzyılda özerkliğin özellikle felsefi ve dini anlamda akademik özgürlük sağlama amacı taşıdığını, 20. Yüzyılda ise demokratik katılım ve okullar ile içinde buldukları toplum arasındaki bağı güçlendirmeyi hedeflediğini ifade etmektedir. Bu araştırmada özellikle müfredat konusunda üç ülkede de katı tutumların olduğu görülmüştür. Buna bağlı olarak dini ve felsefi bir özgürlük sağlama amacının olmadığı görülmektedir. Diğer taraftan müfredatın merkez hükümetler tarafından belirlenmesi ve bu müfredatlara uyulması için merkezi sınavlar ile denetim ve değerlendirme faaliyetlerinin sıkı bir biçimde uygulanması ayrı bir araştırma konusu olarak görünmektedir. Özellikle İngiltere örneğinde merkezi hükümetin müfredatına uyulması velilerin de bir talebidir. Bu talebin nedeninin eğitim ile meslekler arasındaki ilişki olduğu ifade edilebilir.

İngiltere örneğinde diğer ülkelerden farklı olarak eğitimin siyaset ile bağının da çok güçlü olduğu görülmektedir. Okullara özerklik sağlanmasının siyasi çekişmeler sürecinde bir seçim vaadi olarak kullanılması okul özerkliğinin bu ülkede değerli olarak görüldüğüne işaret ederken, özerkliğin öğrenci başarısını yükselten bir etken olduğunu da kanıtlamaktadır. Öte yandan Hanushek vd. (2011) de buna paralel bir sonuçtan söz etmektedir. Buna göre gelişmiş ülkelerde özerklik öğrenci başarısını yükseltmektedir.

Sonuç olarak eğitimde özerklik tek başına okul özerkliği olarak ele alınmamalıdır. İncelediğimiz ülkedeki örnekler bakıldığında okullara özerklik sağlanmasının yanı sıra yerel veya bölgesel eğitim otoritelerine de çeşitli yetki ve sorumlulukların devredildiği görülmektedir. Velilere koşulsuz okul seçme fırsatı sunulması ve okulların özerk olmasının okulların niteliğine ve öğrenci başarısına olumlu bir katkı sunduğu görülmektedir. Bununla birlikte okulların kendi kurumsal kimliklerini inşa etmeleri ve müfredatlarını belirlemeleri de okulların başarılarını arttıracak gibi okulların içinde buldukları toplumun ihtiyacına cevap verecek nitelikli iş gücü oluşturma konusunda da yararlı olacaktır. Yerel eğitim otoritelerinin ise denetim ve değerlendirme faaliyetlerinde yetkili olmaları hesap verilebilirlik faaliyetlerinde de merkezi sınavların gerekliliğini ortadan kaldırma potansiyeline sahiptir.

KAYNAKÇA

- Adams, M. (2009). Tomorrow's Schools today: New Zealand's experiment 20 years on'. *George Mason University Mercatus Center Working Paper*, 09-01.
- Anderson, B. (1995). Majorur gesnation to seize opportunity. *The Times*, 5.
- Arcia, G., Macdonald, K., Patrinos, H. A., & Porta, E. (2011). School autonomy and accountability. *System Assessment and Benchmarking for Education Results*. World Bank.
- Babadag, K. (2001). *Meslekleşme ve kadın*. I.Uluslararası & VIII. Ulusal Hemşirelik Kongresi, 29 Ekim-2 Kasım, Kongre Kitabı, 35-39.
- Barış, Y., & Hasan, A. (2019). Teacher education in China, Japan and Turkey. *Educational Research and Reviews*, 14(2), 51-55.
- Baş, M. (2017). Farklı ülkelerde okul özerkliği uygulamalarının değerlendirilmesi; Türkiye'de uygulanabilirliği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(38), 147-169.
- Bradley, S., Crouchley, R., Millington, J., & Taylor, J. (2000). Testing for quasi-market forces in secondary education. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 62(3), 357-90.

- Burgess, S., Wilson, D., & J. Worth (2010). A natural experiment in school accountability: the impact of school performance information on pupil progress and sorting. *CMPO WorkingPaper 10/246*.
- Cheng, K. M. (1997). The meaning of decentralization: Looking at the case of China. İçinde W. K. Cummings, and N. F. McGinn (eds.) *International Handbook of Education and Development: Preparing Schools, Students and Nations for the Twenty-first Century*. Oxford: Pergamon, ss.393-403.
- Clark, D. (2009). The performance and competitive effects of school autonomy. *Journal of political Economy*, 117(4), 745-783.
- Court, M., & O'Neill, J. (2011). 'Tomorrow's Schools' in New Zealand: from social democracy to market managerialism. *Journal of educational administration and history*, 43(2), 119-140.
- Edwards, T., Fitz, J., & Whitty, G. (1989). *The state and private education: An evaluation of the assisted places scheme*. Falmer Press.
- Fan, G., & Zhang, L. (2020). Education Governance and School Autonomy: The Progressive Reform of K-12 School in China. İçinde *Handbook of Education Policy Studies* (ss. 55-93). Springer, Singapore.
- Fiske, E. B. & Ladd, H. F. (2001) School autonomy and evaluation: self governing schools and accountability in New Zealand. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 31(4), 537 – 552.
- Fitz, J., Halpin, D., & Power, S. (1997). 'Between a Rock and a Hard Place': diversity, institutional identity and grant-maintained schools. *Oxford Review of Education*, 23(1), 17-30.
- Fitzgerald, T., Youngs, H. & Grootenboer, P. (2003). Bureaucratic control or professional autonomy? Performance management in New Zealand schools. *School Leadership & Management*, 23(1), 91-105.
- Gordon, L. (1992a). Educational reform in New Zealand: Contesting the role of the teacher. *International Studies in Sociology of Education*, 2(1), 23-42.
- Gordon, L. (1992b). The bulk funding of teachers' salaries: a case study in education policy, *New Zealand Annual Review of Education*, 1, 28-58.
- Gordon, L. (1992c). The New Zealand state and educational reforms: 'competing' interests. *Comparative Education*, 28(3), 281-291.
- Gordon, L. (1992d). The state, devolution and educational reform in New Zealand. *Journal of Education Policy*, 7(2), 187-203.
- Göksoy, S. (2020). Küreselleşme ve Eğitime Yansımaları. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 1(1).
- Hanushek, E. A., Link, S., & Woessmann, L. (2011). Does School Autonomy Make Sense Everywhere? Panel Estimates from PISA. NBER Working Paper No. 17591. *National Bureau of Economic Research*.
- Hawkins, J. N. (2000). Centralization, decentralization, recentralization-Educational reform in China. *Journal of Educational Administration*, 38, 442-55.
- Higham, R., & Earley, P. (2013). School autonomy and government control: School leaders' views on a changing policy landscape in England. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(6), 701-717.
- Hood, N. (2019). Manifestations of autonomy and control in a devolved schooling system: the case of New Zealand. *Journal for Research and Debate*, 2 (5).
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.

- Kasser, T. (2011). Capitalism and autonomy. İçinde V. I. Chirkov, R. M. Ryan & K. M. Sheldon (Ed). *Human autonomy in cross-cultural context* (ss. 191- 206). Springer.
- Keddie, A. (2015). School autonomy, accountability and collaboration: a critical review. *Journal of educational administration and history*, 47(1), 1-17.
- Ladd, H. F., & Fiske, E. B. (2003). Does competition improve teaching and learning? Evidence from New Zealand. *Educational evaluation and policy analysis*, 25(1), 97-112.
- Lange, D. (1988). *Tomorrow's Schools: the reform of education administration in New Zealand*. Government Printer.
- Levacic, R. (2004). Competition and the Performance of English Secondary Schools: Further Evidence. *Education Economics*, 12(2), 177-93.
- Machin, S., & Silva, O. (2013). School structure, school autonomy and the tail. Centre for Economic Performance Special Paper No. 29. *London School of Economics*.
- Macpherson, R. (1993a). Challenging a provider-capture with radical change to educational administration in New Zealand in Martin Y & Macpherson R (Eds), *Restructuring Administrative Policy: in public schooling*. Detselig Enterprises Ltd.
- Macpherson, R. (1993b). The reconstruction of New Zealand education: a case of 'high-politics' reform? İçinde H. Beare & W.L. Boyd (Ed) *Restructuring Schools: an international perspective on the movement to transform the control and the performance of schools*, pp. 69- 85. Falmer Press.
- Mak, G. C.L., and Lo, L. N.K. (1996). Education. içinde Y.M. Yeung, and Sung Yun-Wing (eds.) *Shanghai: Transformation and Modernization under China's Open Policy*. The Chinese University Press, ss.375- 398.
- Male, T. (2021). School autonomy in England-the impact on democracy. *The Institute for Educational Administration & Leadership-Jamaica (IEAL-J)*.
- Maslowski, R., Scheerens, J., & Luyten, H. (2007). The effect of school autonomy and school internal decentralization on students' reading literacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(3), 303-334.
- Middleton, S. (1990). Women, equality and equity in liberal educational policies 1945-1988. İçinde S. Middleton, J. Codd & A. Jones (eds) *New Zealand Education Policy Today*. Allen and Unwin, ss. 68-93.
- Milne, B. (1995). The reform of educational administration in New Zealand. *The Canadian School Executive*, Eylül, 3-9.
- Mok, K. H. (2000). *Social and Political Development in Post-reform China*. Macmillan Press.
- Neri, L., & Pasini, E. (2020). *Heterogeneous Effects of School Autonomy in England* (No. 202010). School of Economics and Finance, University of St Andrews.
- Ngok, K. (2007). Chinese education policy in the context of decentralization and marketization: Evolution and implications. *Asia Pacific Education Review* 8 (1), 142-57.
- Novlan, J. F. (1998). New Zealand's past and tomorrow's schools: Reasons, reforms and results. *School Leadership & Management*, 18(1), 7-18.
- Picot, B. (1988). *Administering for Excellence: effective administration in education*. Government Printer.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2004). An overview of self-determination theory. İçinde R. M. Ryan & E. L. Deci (Ed) *A handbook of self-determination research* (ss. 3 - 31). University of Rochester Press.

- Spoonley, P., Pearson, D., & Shirley, I. (1994). *New Zealand Society*. The Dunsmore Press.
- Wermke, M. & Salokangas, M. (2015). Autonomy in education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2, 1 – 8.
- White, G., & Wade, R. (1988). Developmental states and markets in East Asia: An introduction. İçinde G. White (ed.), *Developmental State in East Asia*. Macmillan, ss.1-29.
- Whitty, G. (1999). Creating Quasi-Markets in Education: A Review of Recent Research on Parental Choice and School Autonomy in Three Countries', *Review of Research in Education*, 12, 219-266.
- Whitty, G., Edwards, T., & Gewirtz, S. (1993). *Specialisation and choice in urban education: The city technology college experiment*. Routledge.
- Wong Lai-ngok, J. (2004). School Autonomy in China: A Comparison Between Government and Private Schools Within the Context of Decentralization. *International Studies in Educational Administration*, 32(3).
- Wylie, C. (2009). Tomorrow's Schools after 20 years: Can a system of self-managing schools live up to its initial aims. *The New Zealand Annual Review of Education*, 19, 5-29.
- Xia, J., Gao, X., & Shen, J. (2017). School autonomy: A comparison between China and the United States. *Chinese Education & Society*, 50(3), 284-305.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yılmaz Fındık, L., & Kavak, Y. (2017). PISA sonuçlarına göre yönetici liderliği ve okul özerkliğinin öğrenci başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (4), 939 – 959.
- Yolcu, H. (2010). Neo-liberal dönüşümün yaşandığı ülkelerde yerelleşme ve okul özerkliği uygulamaları. *ZKU Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 253 – 273.